

Blanck, Bettina; Schmidt, Christiane

"Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen" im virtuellen Wissensraum opensTeam

Tavangarian, Djamshid [Hrsg.]; Nölting, Kristin [Hrsg.]: Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster / New York/ München / Berlin : Waxmann 2005, S. 67-76. - (Medien in der Wissenschaft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Blanck, Bettina; Schmidt, Christiane: "Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen" im virtuellen Wissensraum opensTeam - In: Tavangarian, Djamshid [Hrsg.]; Nölting, Kristin [Hrsg.]: Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Münster / New York/ München / Berlin : Waxmann 2005, S. 67-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118097 - DOI: 10.25656/01:11809

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118097>

<https://doi.org/10.25656/01:11809>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Djamshid Tavangarian,
Kristin Nölting (Hrsg.)

Auf zu neuen Ufern!

E-Learning heute und morgen



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 34

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 3-8309-1557-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2005

<http://www.waxmann.com>

E-Mail: info@waxmann.com

Umschlagentwurf: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Umschlagbild: Andreas Becker

Druck: Buschmann, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

<i>Djamshid Tavangarian, Kristin Nölting:</i> Auf zu neuen Ufern?.....	9
---------------------------------------------------------------------------	---

Keynotes

<i>Fred Mulder:</i> Mass-individualization of higher education facilitated by the use of ICT.....	13
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Stefan Aufenanger:</i> Humboldts virtuelle Erben – die Rolle von E-Learning in Bildungsinstitutionen der Wissensgesellschaft.....	14
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Erik Duval:</i> Beyond Metadata	15
---------------------------------------------	----

Lehr- und Lernszenarien

<i>Olaf Zawacki-Richter, Joachim Hasebrook:</i> Softskills online? Lernziel interkulturelle Kompetenz.....	17
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Susanne Draheim, Werner Beuschel:</i> Social not technological? – Funktionalitäten und Szenarien für neue Lehr- und Lernformen am Beispiel Weblogs.....	27
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Jürgen Handke:</i> E-Bologna und der Virtual Linguistics Campus.....	37
----------------------------------------------------------------------------	----

<i>Roland Streule, Samy Egli, René Oberholzer, Damian Läge:</i> Adaptive Wissensvermittlung am Beispiel der eLearning-Umgebung „Psychopathology Taught Online“ (PTO).....	47
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Eva Mayr, Birgit Leidenfrost, Marco Jirasko:</i> Effektivität und Effizienz von virtueller und präsenter Auseinandersetzung mit Lernmaterialien.....	57
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Bettina Blanck, Christiane Schmidt:</i> „Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen“ im virtuellen Wissensraum ^{open} sTeam“.....	67
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Nachhaltige Erschließung und Archivierung von E-Learning-Content

Kai-Uwe Götzelt, Manfred Schertler:

Bedarfsorientierte Wissensvermittlung durch Kontextualisierung von Lernobjekten 77

Dirk Burmeister:

Kognitive Metaphern: Ein Beitrag zur Barrierefreiheit von Online-Lernumgebungen für hörbehinderte Menschen 87

Peter Baumgartner, Marco Kalz:

Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht 97

Vorgehen und Stolpersteine bei der Einführung von E-Learning in die Hochschule

Kolyang:

Hurdles and Requirements of an African Experience of E-Learning 107

Amelie Duckwitz, Monika Leuenhagen:

Top-Down- und Bottom-Up-Strategien für eine erfolgreiche E-Learning-Integration an der Hochschule 117

Reiner Fuest, Detlev Degenhardt:

Medien-Team der Universität Freiburg 127

Stefan Brenne, Bettina Pfleging:

prometheus – Strukturveränderungen in den Kunstwissenschaften? 137

Franziska Zellweger:

Subkulturelle Barrieren im eLearning-Support – Erkenntnisse aus amerikanischen Forschungsuniversitäten 147

Janine Horn:

Rechtsfragen beim Einsatz neuer Medien in der Hochschule: Erlaubnisfreie Nutzung urheberrechtlich geschützten Materials in Lehre und Forschung 157

Integration in die Organisation

Bernd Kleimann, Janka Willige, Steffen Weber:

E-Learning aus Sicht der Studierenden 167

Jeelka Reinhardt, Felix Friedrich:

Einführung von E-Learning in die Hochschule durch Qualifizierung von Hochschullehrenden 177

Klaus Wannemacher, Bernd Kleimann:

Geschäftsmodelle für E-Learning 187

<i>Gabriela Hoppe:</i> Der Geschäftsmodellkubus – ein strategisches Planungsinstrument zur nachhaltigen Integration von E-Learning	197
<i>Dirk Schneckenberg:</i> The Relevance of Competence in the ICT Policy Goals of the European Commission	207
<i>Josef Smolle, Reinhard Staber, Elke Jamer, Gilbert Reibnegger:</i> Aufbau eines universitätsweiten Lerninformationssystems parallel zur Entwicklung innovativer Curricula – zeitliche Entwicklung und Synergieeffekte	217
<i>Sabina Jeschke, Olivier Pfeiffer, Ruedi Seiler, Christian Thomsen:</i> „e“-Volution an deutschen Universitäten: Chancen und Herausforderungen durch eLearning, eTeaching & eResearch	227
<i>Gabriela Hoppe:</i> Organisatorische Verankerung von E-Learning in Hochschulen	237
<i>Robert Gücker, Burkhard Vollmers:</i> Wer, wenn nicht wir?	247

Bildungsnetzwerke der Zukunft

<i>Klaus Brökel, Dieter H. Müller, Jörg Bennöhr, Reinhard Rahn, Andre Decker:</i> Analyse der Entwicklung und der Anwendung von eLearning-Angeboten im Ingenieurwesen	257
<i>Volker Neundorff, Vera Yakimchuk:</i> GETsoft: am Anfang eines „Bildungsnetzwerks der Zukunft“?	267

E-Learning im Spannungsfeld zwischen Fachkultur und allgemein didaktischen sowie interdisziplinären Ansprüchen

<i>Johanna Künzel, Viola Hämmer:</i> DAS.....	277
<i>Rita Kupetz, Birgit Ziegenmeyer:</i> Digitale Medien in der fachdidaktischen Hochschullehre: fachspezifisch, inhaltsorientiert und diskursiv.....	287
Steering Committee und Programmbeirat.....	297
Ergänzende Gutachterinnen und Gutachter, Lokale Organisation.....	298
Veranstalter, Kooperation und Sponsoren.....	299
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	300

„Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen“ im virtuellen Wissensraum ^{open}sTeam

Zusammenfassung

Im Folgenden werden ein Konzept zur Gestaltung von Diskussionskultur, eine spezifische Methode und deren Weiterentwicklung auf dem Open Source System ^{open}sTeam vorgestellt sowie erste Erfahrungen einer hochschulübergreifenden Seminarkooperation beschrieben. Das Konzept einer „Erwägungsorientierung“ zielt auf klärungsorientierte Auseinandersetzungen, in denen jeweils zu erwägenden Alternativen eine besondere Rolle beigemessen wird. Erwägungsorientierte Diskussionen können mit der Methode der „erwägungsorientierten Pyramidendiskussion“ strukturiert und gestaltet werden. Ohne Computer-Unterstützung ist dies aber sehr aufwändig. Um Beschränkungen der Offline-Anwendung zu überwinden und neue Anwendungspotenziale auszuloten, wurde die Methode als Komponente zur Strukturierung von Diskussionen in virtuellen Wissensräumen entwickelt.

1 „Erwägungsorientierung“ in Diskussionen

Viele Diskussionen kommen über einen debattenartigen Schlagabtausch nicht hinaus. Vorwiegendes Interesse einzelner Parteien ist es, sich gegenüber anderen zu behaupten und durchzusetzen, um auf diese Weise – insbesondere bei öffentlichen Diskussionen – möglichst viele Zuhörende auf die eigene Seite zu ziehen. Dann gelingen selten Klärungsprozesse, die jeweilige Sachverhalte strukturierter erfassen und etwa herausfinden lassen, inwiefern mit den vorgetragenen Positionen qualitative Alternativen vorliegen, ob sie sich ganz oder teilweise vereinbaren lassen oder ob es sich um Positionen handelt, die keine Alternativen sind.¹

Aus erwägungstheoretischer Sicht² werden solche Diskussionen vom Standpunkt einer „Lösungsmentalität“ aus geführt. Das Erwägen von Alternativen mag dabei

1 Die Diskussionseinheiten in der Zeitschrift „Erwägen – Wissen – Ethik“ (vormals: „Ethik und Sozialwissenschaften“) dokumentieren den enormen Forschungsbedarf, der hier besteht.

2 Zum Konzept einer „Erwägungsorientierung“ s. Blanck, 2004a u. die Aufsätze verschiedener Disziplinen in Loh, 2001. Zur Analyse von Diskussionen s. statt anderer Loh, 1996.

in der Genese (im „context of discovery“) der jeweils vertretenen Lösung eine Rolle gespielt haben. Für die Darlegung der Position in einer Diskussion wird auf erwogene Alternativen jedoch nur in dem Maße eingegangen, wie dies der eigenen Position nutzt. Erwogene Alternativen werden damit nicht als eine Geltungsbedingung (im „context of justification“) genutzt, die die jeweilige Qualität von Lösungen zu begründen und einzuschätzen hilft. Von daher besteht auch wenig Interesse, erwogene Alternativen zu bewahren und derartige „Erwägungsstände“ kontinuierlich – z.B. auch durch die Auseinandersetzung mit anderen in Diskussionen – weiter zu verbessern, um qualitativ gut begründete Positionen vertreten zu können. Aus der Perspektive einer „Lösungsmentalität“ werden Alternativen zur eigenen Position vor allem als Konkurrenz betrachtet, gegenüber der man bestehen und die man deshalb bekämpfen muss. Es ist vielleicht gerade diese Vorstellung eines konkurrenzbetonten Schlagabtauschs mit Siegenden und Besiegten, die dazu beiträgt, dass es z.B. in Seminaren häufig erst gar nicht zu Diskussionen kommt und die Teilnehmenden mehrheitlich schweigen. Dies ändert sich, wenn Diskussionen vom Standpunkt einer „Erwägungsmentalität“ aus geführt werden.³ Denn dann bieten Diskussionen mit ihrer Vielfalt an Argumenten, Perspektiven, Positionen eine Chance, jeweilige Erwägungsstände zu prüfen und zu verbessern und so zu „besseren“ Lösungen zu gelangen. Aus der Perspektive einer Erwägungsorientierung wird eine umfassende Integration möglichst aller problemadäquaten Alternativen auf der Erwägungsebene angestrebt. Dieses Integrationsinteresse ist nicht zu verwechseln mit einer gleichsam postmodernen „Offenheit“ und „Toleranz“ für beliebige Positionen und einem Vermeidungsverhalten jeglicher Konkurrenz. Denn „Erwägungsorientierung“ in Diskussionen heißt nicht die Suche nach „guten“ Positionen aufzugeben. Und ein gut entfalteter Erwägungsstand mag zuweilen ein engagiertes Konkurrenzverhalten bei der Frage der Lösungssetzung, der Realisierung und Umsetzung einer Position motivieren und legitimieren.

Erwägungsorientierung verändert Diskussionskultur, weil sich die Einzelnen weniger lösungsfixiert an einmal eingenommene Positionen klammern, deren Aufgabe häufig als Niederlage und Reputationsverlust empfunden wird. Die Identifikation mit und das Engagement für eine bestimmte Position wird vielmehr vom jeweiligen Stand der erwogenen Alternativen abhängig gemacht. Kann dieser verbessert werden und führt zu einer Veränderung in der Bewertung der bisher bevorzugten Position, so ist deren Aufgabe keine Niederlage, sondern ein Fortschritt. Eine negativ bewertete Position trägt dann mit zur Geltung der neuen Position bei und ist gleichermaßen auch für diejenigen relevant und ein „Gewinn“, die bisher schon die „neue“ Position vertreten haben. Denn auch sie können nun ihre Position noch besser als zuvor gegenüber Alternativen begründen. Wer nun einwendet, Erwägungsorientierung scheitere an der „harten Wirklichkeit“, in der nicht „alles“

3 Natürlich kann es auch gute Gründe dafür geben, andere Weisen des Diskutierens zu bevorzugen. Hier soll es aber allein um die Skizzierung des erwägungsorientierten Konzeptes gehen.

zu Ende erwogen werden könne, bedenkt nicht, dass Erwägungsorientierung mit Forschungsorientierung einhergeht, kein Dogma ist und reflexiv geradezu heißt, auch zu erwägen, nicht zu erwägen.⁴

Wie grundlegend Erwägungsorientierung den Umgang mit Alternativen in Diskussionen verändert, mag in Diskussionen mit Expert(inn)en deutlich werden. Erwägungsorientierung stärkt die Position von Laien bzw. Noviz(inn)en und verhilft ihnen zu einer größeren kritischen Partizipation. Denn Erwägungsorientierung macht Positionen anderer in ihrer Qualität befragbarer und einschätzbarer, weil man mit der Sensibilisierung für die Wahrnehmung der Grenzen jeweiligen Wissens auch ohne Spezialwissen einschätzen kann, ob und wie jemand Alternativen erwogen hat und die eigene Position ihnen gegenüber zu verorten vermag. Diese Veränderung von Diskussionskultur in der Auseinandersetzung mit Expert(inn)en lässt sich auch für Lern- und Lehrprozesse fruchtbar machen, wenn sich z.B. Studierende in Auseinandersetzung mit Literatur Wissen aneignen.

2 Diskutieren in „erwägungsorientierten Pyramidendiskussionen“

Erwägungsorientiertes Diskutieren muss gelernt und mit geeigneten Methoden unterstützt werden.⁵ Eine unterstützende Methode ist die „erwägungsorientierte Pyramidendiskussion“. Sie fordert die Beteiligten sowohl dazu heraus, Position zu beziehen und konkurrenzfähig zu sein als auch sich mit den anderen zu vermitteln, sich zu integrieren, also distanzfähig und korrekturinteressiert bzw. -bereit im Umgang mit eigenen bisherigen Positionen zu sein. Dadurch dass einzelne Schritte schriftlich festgehalten werden, lässt sich z. B. auch retrospektiv analysieren, wo Erwägungsprozesse in Diskussionen gelungen sind und diese weiter gebracht haben und wo Erwägungsprozesse endeten, wofür es – reflexiv bedacht – gute Gründe geben mag.

4 *Erwägungskompetenz* zeigt sich vor allem in *reflexiven Kompetenzen* mit Möglichkeiten des Erwägens und Nicht-Erwägens umzugehen. Erwägungsorientierung sensibilisiert für eine Wahrnehmung des *Nicht-Wissens* und der *Grenzen des Wissens* und macht besonnener im Umgang mit Lösungen und Positionen, zu denen man nur unzureichend Alternativen erwägen konnte.

5 Erwägungsorientiertes Diskutieren erfordert spezifische Moderationsfähigkeiten der Diskussionsleitenden. Zur Rolle einer Leitung in erwägungsorientierten Diskussionen vgl. die Beschreibung der Aufgaben einer Leitung eines Erwägungsseminars Blanck, 2004b, S. 15f. Da bisheriges qualitatives Wissen kaum erwägungsorientiert aufbereitet worden ist, stellt sich selbst in erwägungsorientierten Diskussionen mit Expert(inn)en zudem die Herausforderung, dass *alle* Diskussionsteilnehmenden damit umgehen müssen, trotz jeweiligen Wissens hinsichtlich der methodisch-erwägungsorientierten Aufbereitung noch relativ „unwissend“ zu sein. Nur wenn das alle akzeptieren und es eine gemeinsame Forschungshaltung gegenüber der zur Diskussion stehenden Thematik gibt, können erwägungsorientierte Diskussionen ihr kreatives Potenzial voll entfalten.

Grundgedanke der durch die Philosophiedidaktik⁶ angeregten und erwägungsorientiert weiterentwickelten Pyramidendiskussion ist, dass eine zunächst in Einzelarbeit gefundene und schriftlich festgehaltene Lösung (Position, These, Überlegung) zu einer Frage (einem Problem) im nächsten Schritt in Teamarbeit mit einer PartnerIn und dann in immer größer werdenden Gruppen jedes Mal neu zur Erwägung gestellt und das überarbeitete gemeinsame Ergebnis wieder schriftlich festgehalten wird. In der Regel sollte sich dabei die Anzahl der Teilnehmenden bei jedem neuen Schritt in der Pyramidendiskussion verdoppeln, solange bis wieder alle Teilnehmenden in einer Großgruppe vereint sind.⁷ Nachdem also das Ergebnis des zweiten Schrittes – der Partner(innen)arbeit – abgeschlossen und schriftlich festgehalten ist, bilden sich Vierergruppen, dann Achtergruppen usw. In jedem neuen Diskussionsdurchgang soll versucht werden, die hinzukommenden Alternativen in einen gemeinsamen Erwägungshorizont zu integrieren. In diesem sollen möglichst alle problemadäquaten zu erwägenden Alternativen so weit es geht systematisch zusammengestellt werden. Wichtig bei einer erwägungsorientiert verlaufenden Pyramidendiskussion ist, dass die Teilnehmenden primär nicht versuchen, ihre Lösung „durchzusetzen“ oder sich auf eine Lösung zu einigen. Vielmehr sollten möglichst genau die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Lösungsvorschläge herausgearbeitet und untersucht werden, so dass sich die schließlich gewählte Lösung angesichts der Alternativen möglichst gut begründen lässt. Die Teilnehmenden können dabei zu unterschiedlichen Lösungssetzungen gelangen, etwa, wenn zwischen den erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten nicht mit hinreichenden Gründen eine den anderen vorgezogen werden kann und damit dezisionär entschieden werden muss.

3 „Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen“ im Netz

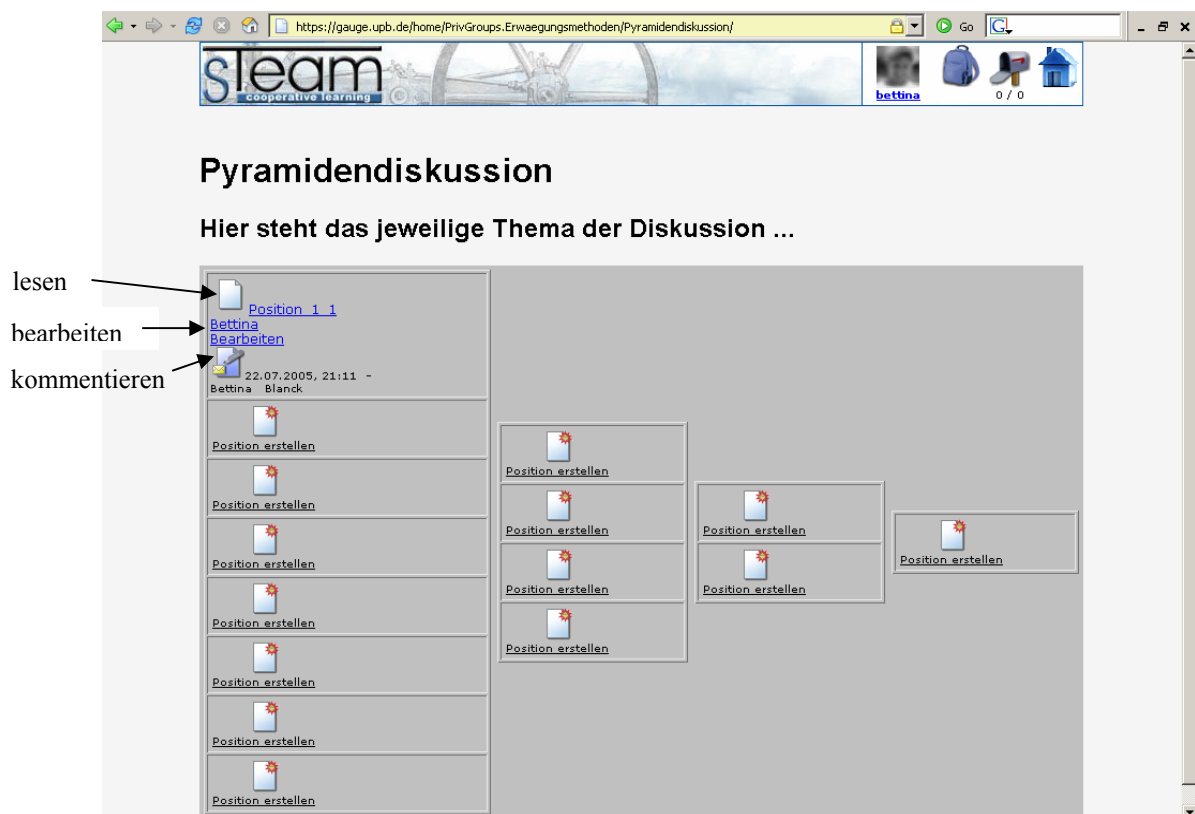
Im Verlauf von offline geführten erwägungsorientierten Pyramidendiskussionen wird eine Fülle von Positionspapieren erstellt, deren Umfang noch weiter wächst, wenn man etwa im Rahmen eines Seminars von den Studierenden fordert, dass sie in ihre Auseinandersetzungen jeweilige Fachliteratur einbeziehen und die dort vertretenen unterschiedlichen Positionen und Überlegungen mit ihren eigenen vermitteln. Auch die Zugänglichkeit zu allen Positionspapieren für alle Beteiligten muss offline immer aufwändig organisiert werden. In größeren Veranstaltungen, in denen mehrere Pyramidendiskussionen parallel laufen (etwa 5 Achterpyramiden bei 40 Teilnehmenden), kann es dann leicht unübersichtlich werden. Von daher lag es nahe zu erforschen, inwiefern eine Computerunterstützung möglich und hilfreich

6 Siehe Frederking, 1996, S. 48f.

7 Je nach Teilnehmendenanzahl können die Subgruppen unterschiedlich schnell wachsen und ggf. gibt es z.B. im zweiten Diskussionsdurchgang neben lauter Paaren eine Dreiergruppe.

sein könnte, die allen Beteiligten einen leichten und übersichtlich dargestellten Zugang zu allen Dokumenten verschafft, so dass die individuellen wie gemeinsamen Lern- und Auseinandersetzungsgeschichten gut nachvollzogen und reflektiert werden können. In einem 5-monatigen interdisziplinären Pilotprojekt zur Entwicklung erwägungsdidaktischer Komponenten für netzgestützte Diskussionen in virtuellen Wissensräumen wurde an der Universität Paderborn im WS 2004/2005 diese Frage mit der Weiterentwicklung der Grundidee kooperativer Wissensorganisation verknüpft.

Auf dem von Reinhard Keil-Slawik und seiner Arbeitsgruppe entwickelten Open Source System ^{open}sTeam wurde die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion als eine eigene Komponente entworfen. Die technische Realisation lag bei der von Thorsten Hampel betreuten Diplom-Informatikerin Patricia Heckmann, die didaktische Entwicklung bei Bettina Blanck, die die Methode zusammen mit Christiane Schmidt erprobte.



Die Pyramide ist auf die Seite gekippt, d.h. sie baut sich von links (1. Schritt) nach rechts (4. Diskussions-schritt) auf; jede Spalte ist ein neuer Schritt. Im ersten Feld wurde hier bereits eine Position abgelegt. Anleitungen zur Erstellung und Arbeit mit der Pyramidendiskussion: <http://www.open-steam.org/Dokumente/> (→ Handbücher).

Abb. 1: Screenshot einer Pyramide für acht Teilnehmende

Das Open Source System ^{open}sTeam ist als virtueller Wissensraum konzipiert, der unterschiedliche Verfahren der kooperativen Wissenserschließung und Vermitt-

lung unterstützt: „Ein solcher Raum ist zunächst eine mittels eines Servers oder eines Verbundes von Servern bereitgestellte Sammlung virtueller Räume, in denen sich Nutzer aufhalten und kommunizieren können. Räume enthalten Materialien und Dokumente und können dabei auf verschiedene Weise gemeinsam strukturiert, genutzt sowie semantisch verknüpft werden“ (Hampel, Keil-Slawik & Selke, 2005, S. 35). Mit der entwickelten Methode der Pyramidendiskussion werden nun auch gezielte Strukturierungen von Diskussionen in kooperativen Lernprozessen möglich.

4 Partiell virtuell: Erste Erfahrungen in einem Hildesheimer und einem Paderborner Seminar

Der Aufwand ist groß, wenn zwei Seminare unterschiedlicher Hochschulen standortübergreifend als „virtuelles Seminar“ durchgeführt werden. Fragestellungen, Zeitpläne und Leistungsnachweise müssen aufeinander abgestimmt sein. Anders verhält es sich, wenn Studierende aus zwei Präsenzseminaren nur phasenweise für begrenzte Arbeitsaufträge hochschul- und standortübergreifend zusammenarbeiten. Beide Seminare arbeiten vor- und nachher wieder getrennt unter den jeweiligen Seminarfragestellungen. Für die erste Erprobung einer netzgestützten Variante der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion wurde deshalb eine solche partiell virtuelle Form gewählt. Die beiden Seminare waren in ihrer jeweiligen Zusammensetzung und ihren Fragestellungen unterschiedlich: Am Paderborner Seminar zum Thema „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“ nahmen fortgeschrittene Studierende aus unterschiedlichen Studiengängen teil. Ziel der als „Erwägungsseminar“ angebotenen Veranstaltung war es, ausgehend von den Erfahrungen der Teilnehmenden unterschiedliche Aspekte des Vorliegens von Heterogenität und mögliche Umgangsweisen mit Vielfalt in Schule und Unterricht zu erarbeiten. Das Hildesheimer „Initiationsseminar zum Studienbeginn“ richtete sich an Studierende des ersten Semesters; die Teilnehmenden kamen vor allem aus dem Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft und sollten in grundlegende Studiertechniken eingeführt werden.

In einer gemeinsamen workarea arbeiteten Studierende aus beiden Seminaren in zwei Pyramiden. Gemeinsames Rahmenthema war der „Umgang mit Heterogenität in pädagogischen Situationen“. Während die Mitglieder des Paderborner Seminars in ihrer Pyramide die Fragestellung „Was ist ein guter heterogenitätsbewusster Unterricht?“ erwogen, war Ausgangspunkt der Hildesheimer Pyramide eine von den Studierenden – aus mehreren vorgegebenen Vorschlägen – ausgesuchte These zum Umgang mit Heterogenität in Lernsituationen. Die These lautete: „Lehrerinnen und Lehrer, die sich bemühen, dass alle Kinder das Gleiche ler-

nen, fördern nur die „Schwachen“ und vernachlässigen es, auch „starke“ Schüler(innen) zu fördern“. Die beiden lokalen Pyramidenteams hatten je 8 Mitglieder. In Paderborn waren dies alle Seminarteilnehmenden; aus dem größeren Hildesheimer Seminar (30 Teilnehmende) hatten sich 8 Studierende für diese – alternativ zu traditionellen Referatgruppen angebotene – Gruppenarbeitsform entschieden. Zur Förderung des Austauschs zwischen den Seminaren gingen die Studierenden seminarübergreifende Kommentierungspartner(innen)schaften ein.⁸ Jede/jeder hatte die zusätzliche Aufgabe, sich auf der ersten Ebene der Pyramide des anderen Teams eine Position auszuwählen und zu kommentieren, und dann die „Geschichte“ dieser Position auf den nächsten Ebenen der Pyramide zu verfolgen und wiederum zu kommentieren, so dass eine kommentierende Begleitung eines Mitglieds des anderen Teams durch die gesamte Pyramidendiskussion hindurch entstand.

In dem für die Pyramidendiskussionen genutzten gemeinsamen virtuellen Raum (der workarea) in ^{open}sTeam konnten die Studierenden also ihre schriftlichen Beiträge zu den einzelnen Positionen der Pyramide ablegen und kooperativ sowohl asynchron also auch synchron weiterentwickeln. Für die synchrone Kooperation konnte das für ^{open}sTeam konzipierte Shared Whiteboard mit Chat genutzt werden. Außerdem war es möglich, die jeweils andere Pyramidendiskussion nicht nur im Entstehungsprozess mitzuverfolgen, sondern sich durch das Schreiben von Kommentaren aktiv daran zu beteiligen. Die Benutzungsoberfläche für das Lesen oder Editieren bzw. Uploaden von Beiträgen und Kommentaren unterstützte durch die Visualisierung einer Pyramide mit einer vorgegebenen Anzahl an Ebenen, die sich nach der Teamgröße richtet, den Diskussions- und den Teamentwicklungsprozess.

Dadurch, dass im ersten Arbeitsschritt in beiden Teams zunächst alle jeweils in Einzelarbeit in schriftlicher Form ihre Positionen zu der Fragestellung bzw. These bezogen und jeweils Argumente dargestellt haben, die für und die gegen diese Position sprachen, gab es die in asynchronen netzgestützten Diskussionen sonst häufig zu beobachtende Reduzierung auf wenige „Vielschreibende“ (vgl. Schmidt, 2000) nicht. Der eigene, von jedem einzelnen Mitglied des Teams geforderte erste Beitrag war vielmehr Voraussetzung für die folgende Teamarbeit. Im nächsten Schritt diskutierten und überarbeiteten (jeweils innerhalb der Teams) alle mit einem/einer selbst gewählten Partner(in) ihre Ergebnisse und fassten sie zu einer neuen Position zusammen, die im Sinne des Erwägungsgedankens auch darin bestehen konnte, Unvereinbares als solches aufzuklären und zu benennen. Hiermit war gewährleistet, dass alle Anfangsbeiträge in die weitere Diskussion einbezogen wurden. Aus diesen 4 neuen Positionen entstand die zweite Ebene der Pyramide. Später überarbeiteten dann je zwei Paare zusammen ihre Ergebnisse, woraus sich zwei Positionen für die dritte Pyramidenebene ergaben. Am Ende versuchten alle

8 Ausführlicher zur Kommentierungspartner(innen)schaft, siehe die didaktischen Hinweise zur Pyramidendiskussion unter: <http://www.open-steam.org/Dokumente/> (→ Handbücher).

8 Teammitglieder gemeinsam den bis dahin erreichten Diskussionstand zu reflektieren und zu einer oder mehreren Abschlussthese zusammenzufassen, wobei sie auch auf dieser vierten und letzten Pyramidenebene weiterhin Unvereinbares benannten. Aufgrund der Leistungsnachweis-Bedingungen wurde von den Teilnehmenden der Hildesheimer Pyramidendiskussion ab der dritten Ebene zusätzlich verlangt, erziehungswissenschaftliche Fachliteratur hinzuziehen, um ihre eigenen Argumente und Gegenargumente zu überprüfen, zu begründen oder begründet zu verändern. Während innerhalb der Hildesheimer Pyramide asynchron entweder face-to-face oder über E-Mails diskutiert wurde, nutzten die Paderborner Studierenden die Möglichkeiten des Shared Whiteboard mit Chat für ihre Partner(innen)arbeit und erarbeiteten den zweiten Schritt ihrer Pyramide synchron.⁹

Als ein großer Vorteil der Methode stellte sich heraus, dass sie klare und terminierte Aufgaben für die Beteiligung aller an der asynchronen, netzgestützten Diskussion festlegt. Die in asynchronen und synchronen Diskussionsforen oft zu beobachtende Unsicherheit, an wen sich eine Arbeitsaufforderung richtet (die dann dazu verführt, dass sich keiner angesprochen fühlt), konnte so vermieden werden. Auf den mittleren Ebenen der Pyramiden konnten die Teammitglieder dennoch frei entscheiden, mit wessen Position sie ihre Position zusammenfügen oder kontrastieren wollten und erst auf der höchsten Ebene der Pyramidendiskussion musste das gesamte Team zusammenarbeiten. Allerdings tauchten hier in einer Gruppe bei rein virtueller Teamarbeit – in den Ferien war „blended learning“ nicht praktikierbar – Probleme der ungleichen Diskussionsbeteiligung auf.

Trotz vieler Startprobleme, mit denen vor allem die mit Online-Arbeitsformen nicht vertrauten Studierenden zu kämpfen hatten, motivierte die netzgestützte, kooperative und standortübergreifende Form der Pyramidendiskussion die Studierenden nicht nur, in ihren Pyramiden eigene Positionen zu beziehen und für andere verständlich zu formulieren und zu begründen, sondern bot auch die Chance, konstruktive Kritik zu formulieren sowie erhaltene Kritik zum Überdenken und Überarbeiten eigener Texte wertschätzen zu lernen. Der Umgang mit Kritik fiel besonders den Studienanfänger(inne)n schwer. So trauten sich zuerst nur wenige, die Beiträge der fortgeschritteneren Paderborner Studierenden zu kommentieren. Auf einer Videokonferenz zwischen den Seminaren berichtete eine Teilnehmende aus Hildesheim, dass sie sich von der Länge eines Paderborner Kommentars zu ihrem ersten Beitrag in der Pyramidendiskussion abgeschreckt gefühlt hätte. Die in der Videokonferenz diskutierte Gegenthese, dass ein langer Kommentar doch auch Ausdruck einer Wertschätzung und intensiven Auseinandersetzung mit den anderen sein könnte, zeigte, dass Pyramidendiskussionen und deren Reflexion zum erwägenden Umgang mit Kritik anregen. Für die Reflexion erwies sich die syn-

9 Es ist hilfreich in diesem Falle genügend Chaträume in der workarea bereitzustellen, so dass je 2 Studierende immer ein Shared Whiteboard in einem Chatraum für sich allein nutzen können.

chrone Kommunikationsform der Videokonferenz als sinnvolle Ergänzung, die vielleicht schon zu einem früheren Seminarzeitpunkt eingesetzt werden sollte.

5 Fazit und einige Perspektiven für ein computerunterstütztes erwägendes Lernen (CSDL)

Die Erfahrungen ermutigen, die Methode weiter zu entwickeln, weil sie vielfältig und variabel einsetzbar ist. In Pyramidendiskussionen kann asynchron oder synchron gearbeitet werden. Man kann in einer Lerngruppe mehrere Pyramidendiskussionen zu gleichen oder verschiedenen Themen oder auch arbeitsteilig, etwa als Pro- und Contra-Pyramiden, standortgebunden oder standortübergreifend führen. Es sind virtuell gemischte Teams, die gemeinsam in einer Pyramide arbeiten, wie standortbezogene Pyramiden möglich. Erwägungsorientierte Pyramidendiskussionen können mit und ohne Kommentierungspartner(innen)schaften innerhalb einer Pyramide oder zwischen Pyramiden stattfinden. Solche Kommentierungspartnerschaften können z. B. begleitende (unterstützende) Reflexionen oder retrospektive Analysen von individuellen und gemeinsamen Lernwegen sein. Sie können zwischen Expert(inn)en und Noviz(inn)en stattfinden. Unterschiedliche Herangehensweisen, Interessen und Fähigkeiten der Studierenden werden in einer erwägungsorientierten Didaktik als Potenzial für das Formulieren von problemadäquaten zu erwägenden Alternativen und nicht als eine Quelle von Problemen betrachtet. Methoden wie die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion im virtuellen Wissensraum unterstützen einen reflektierten und wertschätzenden Umgang mit Heterogenität im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel, 1995) oder dem Personalführungsansatz „Managing Diversity“ (vgl. Hauenschild et al., 2005).

Technische Ausbaumöglichkeiten, wie sie auch Studierende vorgeschlagen haben, wären: Vernetzungsmöglichkeiten zwischen den Dokumenten innerhalb einer Pyramide, verschiedene Möglichkeiten der Dokumentenzusammenführung, Versionierungen von Dokumenten, Ausbau der variablen Vergabe von Rechten, etwa, dass man erst dann die Beiträge der anderen lesen kann, wenn man den eigenen Beitrag eingestellt hat, oder die Kombination von Whiteboard mit Audiochat.

Für ein entfaltetes Konzept computerunterstützten erwägenden Lernens (computer supported deliberative learning (CSDL)) gilt es (im Sinne eines „blended learning“) zu erproben, welche Verbindungen zwischen Präsenz- und virtuellen Phasen in erwägungsorientierten Lern- und Lehrprozessen förderlich sind. Außerdem ist herauszufinden, welche Methoden in welchen Lern-/Lehrsituationen miteinander verknüpft werden können und welche Erwägungsprozesse mit unterschiedlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten es im Netz gibt. Bei allen didaktischen und technischen Weiterentwicklungen sind aus erwägungsorientierter Perspektive zwei

aufeinanderbezogene Fragen von besonderem Interesse: Inwiefern können Erwägungsprozesse in Diskussionen und Lern-/Lehrzusammenhängen durch die Netzunterstützung verdichtet werden, an Übersichtlichkeit gewinnen und besser dokumentiert werden? Inwiefern können bestehende Unübersichtlichkeiten, wie sie gerade auch durch die Vielfalt an Informationen im Netz bestehen, durch eine Aufbereitung mit Erwägungsmethoden übersichtlicher strukturiert werden?

Literatur

- Blanck, B. (2004a). Erwägungsorientierung. *Information Philosophie* 32 (1), 42-47; philosophie.de/philosophie/erwaegung.html
- Blanck, B. (Hrsg.). (2001). *Erwägungsorientierung in Philosophie und Sozialwissenschaften*. Stuttgart.
- Blanck, B. et al. (2004b). „Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“. Seminarbericht zur Suche nach einem Erwägungsforschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit einer EuS-Diskussionseinheit zur Koedukation. *Erwägen – Wissen – Ethik* 15 (1), 3-32.
- Blanck, B. (1996). Technikfolgenabschätzung, Expertendilemmata und Erwägungskultur. In H.-U. Nennen & D. Garbe (Hrsg.): *Das Expertendilemma* (S. 50-60) Berlin u. a.
- Frederking, V. (1996). Wer bin ich? Was soll ich tun? *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 18 (1), 40-50.
- Hampel, T. & Heckmann, P. (2005). Deliberative Handling of Knowledge Diversity – The Pyramid Discussion and Position-Commentary-Response Methods as Specific Views of Collaborative Virtual Knowledge Spaces. In *SITE 2005 Proceedings* (S. 1942-1974).
- Ders.; Keil-Slawik, R. & Selke, H. (2005). Verteilte Wissensorganisation mit semantischen Räumen. *i-com* 1, 34-40.
- Hauenschild, C. Schmidt, C. & Wagner, D. (2005). Managing Diversity in virtuellen Teams – didaktische Strategien zur Unterstützung eines wertschätzenden Umgangs mit kultureller Vielfalt. In J. Beneke & F. Jarman, Francis (Hrsg.): *Interkulturalität in Wissenschaft und Praxis* (S. 211-224). Hildesheim. Verfügbar unter: <http://web1.bib.uni-hildesheim.de/edocs/2004/390120634/meta/>.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.
- Schmidt, C. (2000). Evaluation und Begleitforschung „Lernen im Netz“: Forschungsdesign und erste Ergebnisse. In J. Wedekind (Hrsg.): *Virtueller Campus 99. Heute Experiment – morgen Alltag?* (S. 151-160). Münster u. a.